



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: O potrzebie pracy z gimnazjalistami nad znajomością znaczeń wyrazów i związków frazeologicznych : (na przykładzie leksyki i frazeologii z zakresu nazw cech osobowości)

Author: Emilia Czarnota

Citation style: Czarnota Emilia. (2014). O potrzebie pracy z gimnazjalistami nad znajomością znaczeń wyrazów i związków frazeologicznych : (na przykładzie leksyki i frazeologii z zakresu nazw cech osobowości). W: D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska (red.), "Językowe, literackie i kulturowe ścieżki edukacji polonistycznej (tradycja i współczesność) : księga jubileuszowa dedykowana Profesor Helenie Synowiec w czterdziestolecie pracy naukowej i dydaktycznej" (S. 389-400). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Emilia Czarnota

O potrzebie pracy z gimnazjalistami nad znajomością znaczeń wyrazów i związków frazeologicznych (na przykładzie leksyki i frazeologii z zakresu nazw cech osobowości)

W artykule nawiązuję do zainteresowań i badań językowo-dydaktycznych Pani Profesor Heleny Synowiec¹. Dzięki temu, że Pani Profesor dwukrotnie była promotorką moich prac dyplomowych, miałam zaszczyt na co dzień obserwować Jej działania badawcze, pasję, rzetelne podejście do pracy naukowo-dydaktycznej i żywe zainteresowanie zwłaszcza problemami kształcenia językowego w szkole.

Wśród studentów polonistyki — przyszłych nauczycieli języka polskiego, ale i praktykujących już polonistów, panuje przekonanie, że szczególnie istotnym elementem kształcenia językowego jest

¹ Zob.: H. SYNOWIEC: *Rozwój słownictwa nazywającego cechy osobowości w języku dzieci i młodzieży*. Katowice 1985; D. KRZYŻYK, H. SYNOWIEC: *O potrzebie badań diagnostycznych nad frazeologią uczniów*. „Język Polski w Szkole dla Klas IV—VIII” 1998/1999, z. 1, s. 22—25; H. SYNOWIEC: *Rozumienie znaczenia związków frazeologicznych w szkole*. W: *Wybrane zagadnienia edukacji polonistycznej*. Red. H. KURCZAB, U. KOPEĆ, E. KOZŁOWSKA. Rzeszów 2002, s. 179—190; D. KRZYŻYK, H. SYNOWIEC: *Z badań nad związkami frazeologicznymi z komponentami nazw barw w języku uczniów (wyniki badań i propozycje dydaktyczne)*. W: *W trosce o dobrą edukację. Prace dedykowane profesor Jadwidze Kowalikowej z okazji 40-lecia pracy naukowej*. Red. A. JANUS-SITARZ. Kraków 2009, s. 133—145; H. SYNOWIEC: *Problemy frazeologii w kształceniu językowym uczniów*. W: *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów*. Red. B. NIESPOREK-SZAMBURSKA. Katowice 2012, s. 285—297.

bogacenie słownictwa, ciągle powiększanie zasobu leksykalnego ucznia. Bez trudu można zauważyć swoistą tendencję do tworzenia „banków słów”, „magazynów wyrazów i wyrażań” szczególnie przydatnych uczniowi między innymi podczas tworzenia konkretnej formy wypowiedzi (zwłaszcza dłuższych wypowiedzi pisemnych, w tym np. charakterystyki i opisu). Niejeden nauczyciel czy przyszły nauczyciel jest przeświadczony o słuszności gromadzenia sporej ilości słownictwa, które na lekcjach bywa porządkowane według kryteriów gramatycznych (podział na części mowy) lub tematycznych. Na zjawisko to zwraca uwagę w swoim artykule między innymi Halina Wiśniewska. Badaczka uważa, że przekonanie o tym, iż bogactwo słownika uczniów decyduje o ich sprawności językowej, jest wciąż funkcjonującym, błędnym (nazywanym też przez autorkę – stereotypowym) przekonaniem o sprawności językowej². Wiśniewska podkreśla, że nie należy traktować bogactwa słownika jako synonimu poprawnego wypowiadania się, ale raczej jako jeden z istotnych czynników wpływających na sprawność i poprawność wypowiadania się uczniów. Bogactwo i ubóstwo słownika mogą stanowić zaletę lub wadę wypowiedzi ucznia³. Autorka — za Marią Nagajową — zauważa, że „należy podjąć pracę nie tylko nad bogaceniem słownika ucznia ilościowo (wszerz), ale również jakościowo (w głąb), poprzez wszystkie ćwiczenia, które mają na celu uściślenie zakresu znaczeń jednych wyrazów i poszerzenie zakresu używania innych”⁴.

Sposoby bogacenia słownictwa uczniów niejednokrotnie stawiały się przedmiotem zainteresowania dydaktyków języka polskiego⁵. Opisów doczekała się również leksyka z określonych zakresów tematycznych (np. słownictwo nazywające cechy osobowości, słownictwo nazywające uczucia) w zasobie leksykalnym dzieci i młodzieży⁶.

² Zob. H. WIŚNIEWSKA: *Bogactwo/ubóstwo słownika jako przejaw stereotypowego myślenia o sprawności językowej uczniów*. W: *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Edwardowi Polańskiemu*. Red. H. SYNOWIEC. Katowice 2002, s. 132.

³ Zob. ibidem, s. 135, 140.

⁴ Ibidem, s. 133. Zob. też M. NAGAJOWA: *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*. Warszawa 1985, s. 38.

⁵ Zob. między innymi: J. COFALIK, I. TABAKOWSKA: *Kształtowanie języka ucznia w procesie nauczania języka polskiego*. Warszawa 1963; M. NAGAJOWA: *Ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne w klasach V–VIII*. Warszawa 1975; J. COFALIK: *Ćwiczenia precyzji językowej uczniów*. Warszawa 1978; E. POLAŃSKI: *Słownictwo uczniów. Problemy, badania, wnioski*. Warszawa 1982.

⁶ Zob. H. SYNOWIEC: *Rozwój słownictwa...*; U. KOPEĆ: *Rozwój słownictwa nazywającego uczucia w języku dzieci i młodzieży*. Rzeszów 2000.

Publikacje te są niezwykle cennym źródłem wiedzy zarówno dla nauczycieli, logopedów, jak i rodziców.

Obszerny opis rozwoju słownictwa nazywającego cechy osobowości w języku zarówno dzieci, jak i młodzieży zawdzięczamy między innymi przeprowadzonym w latach 70. XX wieku badaniom Heleny Synowiec⁷.

Mimo wielu propozycji ćwiczeń słownikowo-frazeologicznych, zamieszczanych w zbiorach ćwiczeń i podręcznikach, wciąż obserwujemy u uczniów deficyty w zakresie słownictwa reprezentującego niektóre pola znaczeniowe. Dotyczy to zwłaszcza wyrazów abstrakcyjnych, w tym między innymi nazw cech psychicznych. Zasób tego słownictwa jest szczególnie ubogi⁸. Badania wykazały zróżnicowanie ilościowe i jakościowe zasobu leksyki nazywającej cechy osobowości w słowniku uczniów, między innymi w zależności od wieku i środowiska. Z ustaleń statystycznych wynika, że udział tego słownictwa w wypowiedziach pisemnych zwiększa się od 9. roku życia dziecka. Największy liczbowo przyrost opisywanej leksyki zaznacza się między 11. a 12. rokiem życia (czyli w V–VI klasie szkoły podstawowej). W kolejnych grupach wiekowych liczba haseł wzrasta stopniowo. Warto również zwrócić uwagę na ustalony przez badaczy wzrost liczby haseł z zakresu cech osobowości w słowniku 12–14-latków. Jest to umotywowane czynnikami psychologicznymi, rozwojem procesów myślowych i emocjonalnych⁹.

Słownictwo z zakresu cech osobowości jest przydatne podczas dyskusji, pisania rozprawki, a przede wszystkim w trakcie redagowania charakterystyki postaci – formy wypowiedzi mającej znaczenie poznawcze, kształcące i wychowawcze, która wielu uczniom przysparza niemały problem¹⁰.

Jak zauważa w swej publikacji Helena Synowiec, cechy osobowości mogą być wyrażone wielorako: adiektywnie – za pomocą: przymiotników, zadiektywizowanych imiesłówów, imiesłówów (np. *uczciwy, opanowany, współczujący*); adwerbalnie – przysłówkiem (np. *zachowuję się grzecznie*); substantywnie – przez *nomina assendi* (np. *dobroć, odwaga*), ale również przez skupienia (*pogoda ducha, poczucie humoru*), *nomina attributiva* (*śmiałek, spryciarz*); *nomina agentis*

⁷ Zob. H. SYNOWIEC: *Rozwój słownictwa...*

⁸ Zob. E. POLAŃSKI: *Słownictwo uczniów...*, s. 114; H. SYNOWIEC.: *Rozwój słownictwa...*, s. 8.

⁹ Zob. H. SYNOWIEC: *Rozwój słownictwa...*, s. 143; E. POLAŃSKI, K. ORŁOWA: *Kształcenie językowe w klasach 4–8. Poradnik metodyczny*. Warszawa 1993, s. 90–91.

¹⁰ Zob. E. POLAŃSKI, K. ORŁOWA: *Kształcenie językowe...*, s. 78.

o charakterze potencjalnym, skłonnościowym (np. *gadula*, *placzek*) oraz złożenia — struktury egzocentryczne (np. *chwalipięta*, *liczykrupa*). Badaczka zaznacza również, że pośrednio cechę osobowości można wyrazić także za pomocą związków frazeologicznych (np. *zadzierać nosa*, *nie dać sobie w kaszę dmuchać*)¹¹.

Z moich badań wynika¹², że spośród wymienionych sposobów wyrażania cech osobowości najwięcej problemów definicyjnych przysparzają uczniom wyrazy złożone (zrosty i złożenia) oraz związki frazeologiczne. Odwołując się do kilku wybranych przykładów, omówię problemy, jakich doświadczają uczniowie gimnazjum, gdy próbują „rozszyfrować” znaczenie tych właśnie jednostek leksykalnych.

Na podstawie wyników badań ankietowych zgromadziłam i poddałam opisowi uczniowskie próby definicji¹³ wyrazów i związków frazeologicznych odnoszących się do zachowania, usposobienia i charakteru człowieka. W artykule swoją uwagę skupiam zwłaszcza na błędach, które popełniali respondenci. Przywołane uczniowskie definicje ilustrują, jak gimnazjaliści ustalają znaczenie i konstruują objaśnienia wyrazu lub frazeologizmu nieznanego bądź słabo znanego. Materiał ten może stać się cenną informacją dla nauczycieli języka polskiego pracujących nad bogaceniem zasobu leksykalnego wychowanków i nad eliminowaniem z ich języka błędów słownikowych (wyrazowych i frazeologicznych).

Respondenci stosunkowo dobrze radzili sobie z odpowiedzią na pytanie: *Kim jest człowiek bezinteresowny?*. Według definicji słownikowych, bezinteresowny (człowiek) to człowiek ‘działający ze szlachetnych pobudek, bez szukania własnych korzyści’¹⁴. Te cechy osoby bezinteresownej wskazywała większość badanych uczniów. Podawali oni między innymi takie definicje: *osoba, która pomaga nie licząc na własną korzyść; ktoś, kto robi coś dla innych i nie chce nic w zamian; osoba, która w zamian za pomoc nie oczekuje niczego*¹⁵.

¹¹ Zob. H. SYNOWIEC: *Rozwój słownictwa...*, s. 13–14.

¹² Badania ilościowe i jakościowe nad słownictwem z zakresu nazw cech osobowości były przeprowadzane wśród gimnazjalistów za pomocą rozbudowanego kwestionariusza ankietowego.

¹³ Badaniami pilotażowymi, które odbyły się wiosną 2011 roku, objęłam grupę gimnazjalistów w jednym z jaworznickich gimnazjów w województwie śląskim (27 uczniów klasy I, 33 uczniów klasy II i 20 uczniów klasy III).

¹⁴ Zob. hasło: *Bezinteresowny*. W: *Uniwersalny słownik języka polskiego* PWN. T. 1: A–J. Red. S. DUBISZ. Warszawa 2003, s. 230.

¹⁵ Cytowane odpowiedzi uczniów są w pełni zgodne z oryginalnym zapisem w formularzu ankietowym.

Błędne objaśnienia stanowiły około 1/4 wszystkich definicji uczniowskich. Najczęściej gimnazjaliści kierowali się budową słowotwórczą i konstruowali definicje strukturalne. W większości takich objaśnień występują dwa powtarzające się elementy: pierwszy — zaprzeczenie *nie*, drugi — zazwyczaj rzeczownik: *interes*, *zainteresowanie*, *hobby*, lub czasownik: *interesować się*. Uczniowie pisali, że człowieka bezinteresownego *nie interesuje*, co dzieje się wokół niego; nie obchodzi go różne rzeczy (= nie interesują go); to ktoś, kto niczym się *nie interesuje*; *nie interesuje się* sprawami innych; *nie ma* [on — E.C.] *zainteresowań*; *nie ma hobby*. Jeden z uczniów napisał: *nie interesuje mnie ten człowiek*¹⁶. Ta ostatnia odpowiedź jest szczególnie nietypowa i wyróżnia się spośród innych. Uczeń, który jej udzielił, uznał, że osoba bezinteresowna to taka, która nie jest obiektem czyjegoś zainteresowania, to osoba, którą nie interesuje się nadawca wypowiedzi. Wśród uczniowskich definicji znalazły się również wyraźne utożsamienia człowieka bezinteresownego z egoistą, por. bezinteresowny człowiek — *dba tylko o siebie*; *nie chcący nikomu pomóc*; *nie pomaga innym*.

Słabo znane uczniom okazało się określenie *prostolinijny* w odniesieniu do człowieka (tylko 1/3 respondentów podała definicję, które można uznać za poprawne). Zgodnie z definicją słownikową *prostolinijny* (człowiek) — to człowiek 'postępujący w sposób uczciwy, szczerzy, otwarty, pozbawiony zakłamania i obłudy'¹⁷.

Podobnie jak w przypadku poprzedniego określenia, większość definicji błędnych oparta została na odczytaniu znaczenia z elementów budowy słowotwórczej wyrazu, w szczególności pierwszej części złożenia, por. *strzela prosto z mostu*; *jego zachowanie jest proste*; *ma proste zachowanie i charakter*; *ma proste obyczaje*; *jest prosty*, *myśli nieskomplikowanie* (= prosto). Najczęściej uczniowie przypisywali temu określeniu pejoratywne nacechowanie.

Warto również zauważyć, że gimnazjaliści błędnie uznali określenie *prostolinijny* zarówno za cechę wyglądu zewnętrznego: *jest wyprostowany*, jak i za cechę charakteru: *ma proste zachowanie i charakter*, a nawet za cechę intelektu: *myśli nieskomplikowanie*.

Najwięcej kłopotów przysporzyło jednak respondentom pytanie: *O jakim człowieku powiemy, że jest gruboskórny?*. Tylko 1/4 uczniów udzieliła akceptowalnej odpowiedzi, bliskiej definicjom słownikowym, zgodnie z którymi *gruboskórny* (człowiek) — to człowiek

¹⁶ Por. H. SYNOWIEC: *Rozwój słownictwa...*, s. 69.

¹⁷ Zob. hasło: *Prostolinijny*. W: *Uniwersalny słownik...*, t. 3: P—Ś. Warszawa 2003, s. 587.

‘pozbawiony taktu, subtelności, wrażliwości, niedelikatny, nieokrzesany, ordynarny’¹⁸.

Spośród gimnazjalistów, którzy udzielili odpowiedzi błędnych, blisko połowa utożsamiała osobę gruboskórną z cechami fizycznymi człowieka, odnoszącymi się do masy ciała, a więc z *kimś tłustym; grubym; mającym dużą masę; puszystym*. Inne propozycje uczniów wskazywały prawdopodobnie na konsekwencje posiadania grubej skóry: *człowiek, któremu jest zawsze cieplej niż innym ludziom; ktoś wytrzymały na ból; nie odczuwa bólu; odporny na ból fizyczny i psychiczny*. Uczniowie utożsamiali również człowieka gruboskórnego z kimś, kogo potocznie nazywa się twardzielem: *jest odporny na obelgi innych; bokser, odporny na wszystko; twardziel, nie płacze, nie smuci się; jest twardy; ktoś silny (i dobry)*. Niektórzy respondenci objaśniali, że człowiek gruboskórny to *ktos zamknięty w sobie*.

Już na podstawie analizy kilku przykładów możemy zauważyć problemy gimnazjalistów z objaśnianiem znaczenia wyrazów złożonych nazywających cechy osobowości. Czytelny jest też najczęstszy mechanizm tworzenia przez nich definicji realnoznaczeniowej wyrazu złożonego, którego znaczenia nie znają. Na ogół uczniowie w takiej sytuacji podejmują próbę odczytania znaczenia z elementów budowy słowotwórczej wyrazu i konstruują definicje strukturalne.

W trakcie prowadzonych badań respondenci objaśniali również znaczenia związków frazeologicznych, pośrednio wskazujących na cechy osobowości — zwrotów: *mieć muchy w nosie, mieć węża w kieszeni*, oraz wyrażen: *mól książkowy, czarna owca, cicha woda, ciepłe kluski*.

Wśród uczniowskich objaśnień pojawiły się odpowiedzi świadczące o tym, że młodzi użytkownicy języka dosłownie rozumieją niektóre frazeologizmy. Definiując frazeologizm *ciepłe kluski*¹⁹, kilku gimnazjalistów pisało, że *ciepłe kluski to kluski, które są ciepłe; coś do jedzenia; jedzenie*. Podobnie przy objaśnianiu frazeologizmu *mieć węża w kieszeni*²⁰ — respondenci prawdopodobnie opisywali zachowanie człowieka, który został ukąszony, zaatakowany przez węża: *być agresywnym; być niespokojnym*.

Wśród wypowiedzi gimnazjalistów sporą grupę stanowiły objaśnienia eksponujące jeden komponent znaczenia frazeologizmu.

¹⁸ Zob. hasło: *Gruboskórny*. W: *Uniwersalny słownik...*, t. 1: A–J, s. 1083.

¹⁹ *Ciepłe kluski, kluchy* ‘o człowieku powolnym, mało energicznym, nie zdecydowanym’. Zob. hasło: *Ciepłe kluski*. W: *Wielki słownik frazeologiczny PWN z przysłowiami*. Oprac. A. KŁOSIŃSKA, E. SOBOL, A. STANKIEWICZ. Warszawa 2011, s. 46.

²⁰ *Mieć węża w kieszeni* ‘być skąpym’. Zob. hasło: *Mieć węża w kieszeni*. W: *Wielki słownik frazeologiczny PWN z przysłowiami...*, s. 602.

Według definicji słownikowych, *mieć muchy w nosie* oznacza 'być w złym humorze, dąsać się, złościć, grymasić, kapryścić bez powodu/bez wyraźnego powodu'²¹. Wielu uczniów słusznie uznało, że znaczenie związku wiąże się ze złym nastrojem (por. *złościć się; być w złym humorze; być obrażonym; być niezadowolonym; obrażać się*), ale pomijali oni niezwykle ważny, zmieniający sens frazeologizmu, element znaczenia, że złość i niezadowolenie osoby, która ma muchy w nosie, są bezpodstawne. W takich objaśnieniach uczniowskich doszło do rozszerzenia znaczenia związku w porównaniu z jego definicjami słownikowymi²².

Bardzo często uczniowie, którzy nie znali znaczenia frazeologizmu, konstruowali objaśnienia z wykorzystaniem jednego z komponentów wyrażenia lub zwrotu. W grupie błędnych objaśnień frazeologizmu *mieć węża w kieszeni* przeważały definicje z komponentem *mieć* przejmowanym ze struktury wyjaśnianego związku frazeologicznego (por. *mieć drugi plan; mieć zapasowy plan; mieć szpiega; mieć szczęście; mieć argument popierający swoje racje; mieć asa w rękawie; mieć coś niebezpiecznego; mieć coś w zanadrzu; mieć tajną broń; mieć haka; mieć jakiegoś haka na kogoś*)²³. Podobnie gimnazjaliści tworzyli objaśnienia wyrażenia *cicha woda* (por. *osoba cicha; osoba cicha i nieśmiała; cichy człowiek; ktoś cichy, kto nic nie mówi*)²⁴. Uczniowie ci nie znali więc znaczenia frazeologizmu, ale próbowali odczytać je ze znaczenia składników wyrażenia.

W przypadku dwóch frazeologizmów — *mieć muchy w nosie* i *czarna owca*²⁵, nierzadko pojawiały się objaśnienia wskazujące, że respondenci mylili te związki frazeologiczne z innymi, podobnymi

²¹ Zob. hasło: *Ktoś ma muchy w nosie*. W: *Wielki słownik frazeologiczny PWN z przysłówkami...*, s. 259.

²² Respondenci, objaśniając ten frazeologizm, często wskazywali również na stałą cechę charakterologiczną (por. '*mieć muchy w nosie*' to *być złośliwym; być wybrednym; być niecierpliwym; być niemłym*). Por. D. KRZYŻYK, H. SYNOWIEC: *O potrzebie badań diagnostycznych nad frazeologią uczniów...*, s. 23.

²³ Równie liczne wśród błędnych objaśnień były konstrukcje z *być* oraz przymiotnikiem/imiesłowem przymiotnikowym w funkcji orzecznika (por. *być biednym; być sputkanym; być dwulicowym; być sprytnym; być fałszywym; być agresywnym; być niespokojnym; być nieuczciwym; być niecierpliwym*).

²⁴ Wśród uczniowskich odpowiedzi pojawiły się także liczne błędne objaśnienia wskazujące na w relację bliskości między wyrażeniami *cicha woda* i *cichy człowiek* (por. *ktos spokojny; ktoś skryty; być zamkniętym w sobie; ktoś, kto nie rzuca się w oczy; ktoś nieśmiały i skryty; ktoś, kto nie wyróżnia się z tłumu, ktoś skromny; ktoś wstydliwy; ktoś tajemniczy*).

²⁵ *Czarna owca* 'osoba przynosząca wstyd swojemu środowisku, swojej rodzinie'. Zob. hasło: *Czarna owca*. W: *Wielki słownik frazeologiczny PWN z przysłówkami...*, s. 332.

pod względem budowy. Wielokrotnie gimnazjaliści pisali, że frazeologizm *mieć muchy w nosie* odnosi się do osoby, która *nie przejmując się czymś/nie przejmując się niczym*. Takie odpowiedzi świadczą o niewystarczającym utrwaleniu przez uczniów znaczenia związków frazeologicznych z komponentem *nos*. Uczniowie pomylili znaczenia dwóch związków frazeologicznych o niemalże takich samych składnikach: *mieć muchy w nosie* oraz *mieć coś/kogoś w nosie* ('nie przejmować się kimś, czymś'; 'lekceważyć kogoś, coś')²⁶. Trzeba przyznać, że odróżnienie odmiennych, niezwiązanych z sobą znaczeń tych zwrotów może stanowić sporą trudność dla niewprawnego użytkownika języka. Ten sam mechanizm błędu obserwujemy w odpowiedziach świadczących o tym, że ankietowani utożsamiali znaczenie wyrażenia *czarna owca* ze znaczeniami innych wyrażen z komponentem nazwy zwierzęcia (*koziół, kruk*), por. *czarna owca to jedyny, który jest ukarany (koziół ofiarny)* lub *coś rzadkiego, niezwykłego (skojarzenie z wyrażeniem biały kruk)*.

Ciekawą grupę definicji uczniowskich stanowią takie, które odwołują się do skojarzeń uwarunkowanych kulturowo. Bardzo często gimnazjaliści wskazywali, że zwrot *mieć węża w kieszeni* oznacza: *oszustą; podstęp; przebiegłość; osobę przebiegłą, złą i kłamiwą*. Wąż kojarzy się bowiem ankietowanym między innymi z przebiegłością, podstępem, oszustwem²⁷. Jest to skojarzenie uzasadnione kulturowo, jednak niewpisane w znaczenie związku frazeologicznego *mieć węża w kieszeni*.

Warto również zauważyć, że gimnazjaliści, tworząc swoje definicje, wymieniali zarówno pozytywne, jak i negatywne cechy osoby, którą określamy podanym frazeologizmem, por. *czarna owca* to zdaniem niektórych respondentów *nieprzewidywany faworyt; coś rzadkiego, niezwykłego; ktoś, komu inni zazdroszczą* — pozytywne wartościowanie frazeologizmu; zdaniem innych — *to ktoś potępiany; ktoś nękaną; jedyny, który został ukarany* — negatywne skojarzenia; z kolei *mól książkowy*²⁸ to *kujon* (nazwa nosiciela cechy nacechowana pejoratywnie) lub *ktos odcytany; ktoś mądry* (nazwa nacechowana

²⁶ Zob. hasło: *Mieć coś/kogoś w nosie*. W: *Wielki słownik frazeologiczny języka polskiego*. Red. P. MÜLDNER-NIECKOWSKI. Warszawa 2004, s. 456.

²⁷ Wąż jest symbolem między innymi zła, oszustwa, chytrości, podstęp. Zob. hasło: *Wąż*. W: *Słownik symboli*. Red. W. KOPALIŃSKI. Warszawa 1990, s. 447–448.

²⁸ *Mól książkowy* 'o kimś, kto spędza wiele czasu nad książkami, kto lubi czytać książki'. Zob. hasło: *Mól książkowy*. W: *Wielki słownik frazeologiczny PWN z przysłówkami...*, s. 257.

pozytywnie). Odpowiedzi błędne (*kujon; ktoś mądry; ktoś odczytany*) były wynikiem nadmiernej generalizacji nazwy²⁹.

Podsumowując, analiza odpowiedzi uczniów pozwala na sformułowanie pewnych uogólnień. Przy objaśnieniach znaczenia frazeologizmów ankietowani niejednokrotnie kierowali się intuicją. Respondenci brali pod uwagę formalne (zewnętrzne), a nie semantyczne cechy związku frazeologicznego. Najczęstsze błędy wynikały z za wąskiego lub ze zbyt szerokiego w stosunku do definicji słownikowej rozumienia związku przez gimnazjalistów. Często uwzględniali oni w swoich definicjach uwarunkowania sytuacyjne lub eksponowali jakiś jeden komponent znaczenia frazeologizmu. Nierzadko też ankietowani mylili związki frazeologiczne o podobnych składnikach lub podobnej budowie. Zdarzało się również, że odczytywali znaczenie linearnie z sumy znaczeń składników frazeologizmu.

Ocena uczniowskich objaśnień wskazuje, że dobrze znane są uczniom zwłaszcza frazeologizmy używane często w rzeczywistości szkolnej (np. *mól książkowy*³⁰). Wciąż jednak powiększa się grupa frazeologizmów recesywnych — związków, których znaczenia uczniowie nie rozumieją, nie potrafią też odtworzyć ich struktury (zob. *mieć muchy w nosie; ciepłe kluski; cicha woda; mieć węża w kieszeni*³¹). Jak zauważa między innymi Helena Synowiec, równoległe z wycofywaniem się ze słownika ucznia frazeologii należącej do polszczyzny standardowej możemy obserwować ekspansję frazeologii slangowych odmian polszczyzny (zwłaszcza slangu młodzieżowego)³².

Wyniki przeprowadzonych badań potwierdzają pilną potrzebę podejmowania na lekcjach języka polskiego systematycznej pracy zmierzającej do poszerzania czynnego i biernego zasobu słowniko-

²⁹ W objaśnieniach typu: *kujon; osoba lubiąca się uczyć*, wyrażenie to uczniowie tłumaczyli, umieszczając je w realiach im najbliższych — w rzeczywistości szkolnej. Por. D. KRZYŻYK, H. SYNOWIEC: *O potrzebie badań diagnostycznych nad frazeologią uczniów...*, s. 23.

³⁰ Blisko 70% gimnazjalistów objaśniało poprawnie znaczenie tego frazeologizmu.

³¹ Tylko kilku uczniów spośród 80 ankietowanych poprawnie objaśniło znaczenie frazeologizmów: *mieć muchy w nosie, ciepłe kluski i cicha woda*. Sporych trudności przysporzyło uczniom również objaśnienie frazeologizmu *mieć węża w kieszeni* — tylko 1/3 poprawnych definicji. Wydaje się, że jest to związek frazeologiczny o dużej frekwencji i powszechnym użyciu w polszczyźnie mówionej. Prawdopodobnie jednak jest już bardzo rzadko używany przez młodzież gimnazjalną.

³² Zob. H. SYNOWIEC: *Problemy frazeologii w kształceniu językowym uczniów...*, s. 286.

wego uczniów, zapobiegania błędom wyrazowym i frazeologicznym, wykształcenia umiejętności świadomego posługiwania się frazeologizmami w mowie i piśmie. Takie działania są pożyteczniejsze od tych, które polegają jedynie na gromadzeniu wyrazów, zestawianiu ich w formie tabel, wyliczeń, bez wyjaśniania znaczenia i bez informacji o ich łączliwości leksykalnej. Samo tylko gromadzenie dużej liczby określeń bez objaśniania znaczenia czy bez wskazywania możliwego kontekstu użycia może być szkodliwe i prowadzić do licznych błędów frazeologicznych, przypadkowego, mechanicznego wplatania frazeologizmów w wypowiedź.

W przywołanym już przeze mnie artykule Haliny Wiśniewskiej czytamy: „w przesadnym dążeniu do zgromadzenia jak największej liczby wyrazów, z reguły związanych z jakimś tematem nadrzędnym, lecz wyjętych z kontekstu i często nawet nieobjaśnionych, nauczyciel może wpłynąć na rozchwieianie poczucia językowego swoich uczniów, na to, że będą się oni starali używać zbyt wielu wyrazów, i to wyrazów często niedostatecznie znanych, kojarzonych tylko z pewnymi sferami rzeczywistości”³³. Już wcześniej problem ten zauważyła Maria Nagajowa, twierdząc, że ważne jest nie tylko bogacenie słownika ucznia ilościowo – wszcz, ale przede wszystkim w głąb, przez uściślanie zakresu znaczeń jednych wyrazów i poszerzanie zakresu używania drugich³⁴. Na ten problem wskazuje też Edda Flesznerowa, podkreślając, że wyrazy znane uczniowi już wcześniej powinny w jego umyśle obrastać coraz bogatszym i jednocześnie bardziej precyzyjnym znaczeniem³⁵. O opracowywaniu znaczenia wyrazu pisze obszernie między innymi Regina Pawłowska³⁶, nakładając obowiązek pracy nad znaczeniem w szkole na nauczycieli wszystkich przedmiotów, szczególnie jednak na polonistę. Autorka zwraca uwagę, że „praca w szkole nad znaczeniem wyrazu ma doprowadzić do powiązania w ośrodkach pamięci ucznia wyrazu jako znaku w jego materii akustycznej lub świetlnej z jego pojęciem [...], z wyobrażeniem zmysłowym desygnatu, z barwą uczuciową wyrazu skojarzoną z pierwszym doświadczeniem wy-

³³ H. WIŚNIEWSKA: *Bogactwo/ubóstwo słownika...*, s. 135–136.

³⁴ Zob. M. NAGAJOWA: *Kształcenie języka ucznia...*, s. 38.

³⁵ Zob. E. FLESZNEROWA: *Czy masz pojęcie*. Warszawa 1965, s. 138–139.

³⁶ Autorka dzieli metody pracy nad znaczeniem wyrazu następująco: 1. Metoda – pokaż, co to jest. 2. Wyjaśnij, co to jest. 3. Powiedz to samo inaczej. 4. Zanalizuj strukturę i pochodzenie wyrazu. 5. Opisz użycie wyrazu w zdaniu. 6. Domyśl się znaczenia wyrazu na podstawie jego sąsiedztwa. 7. Znajdź miejsce wyrazu w systemie słownikowym. 8. Zapamiętaj definicję wyrazu. Zob. R. PAWŁOWSKA: *Metodyka ćwiczeń w czytaniu*. Gdańsk 2008, s. 54–141.

razu i jego desygnatu”³⁷. Badaczka podkreśla też rolę doświadczeń życiowych ucznia w poszerzaniu i pogłębianiu treści znaczeniowych wyrazu³⁸. Jadwiga Puzynina z kolei sugeruje nauczycielom głęboką refleksję nad znaczeniem zwłaszcza wyrazów wartościujących³⁹. Dydaktycy zauważają również potrzebę pracy nad doprecyzowaniem znaczenia frazeologizmów na lekcjach języka polskiego⁴⁰. W procesie nauczania nie wystarczą ćwiczenia o charakterze okazjonalnym, ale konieczne jest podjęcie systematycznych działań wspierających kształcenie kompetencji frazeologicznej uczniów. Dydaktycy od dawna zauważają ten problem, między innymi Zygmunt Saloni ubolewa, że „nauczyciele, nawet ci, którzy doceniają wagę rozwoju językowego ucznia i poświęcają dużo wysiłku i czasu ćwiczeniom praktycznym, w dziedzinie ćwiczeń frazeologicznych uprawiają działalność przypadkową i okazjonalną”⁴¹. Obserwując współczesne tendencje dydaktyczne (zwłaszcza w szkole średniej), można odnieść wrażenie, że problem — zasygnalizowany przez Saloniego już w latach 70. ubiegłego wieku — nie tylko nie zniknął, lecz wręcz przeciwnie, znacznie się nasilił. Aktualny pozostaje więc następujący postulat: „Ćwiczenia z zakresu frazeologii trzeba podporządkować kształceniu sprawności komunikacyjnej (nadawczej i odbiorczej) i motywować je potrzebą przekazywania treści w sposób dokładny, obrazowy, ekspresywny, a także koniecznością percepcji tekstów zgodnie z intencją nadawcy — wymaga to m.in. znajomości znaczenia i wartości stylistycznej związków frazeologicznych, problemów poprawnościowych związanych z ich użyciem”⁴². W świetle najnowszych wyników badań (również tych, które prezentuję w niniejszym artykule) podjęcie takiej pracy wydaje się jednym z priorytetów kształcenia językowego we współczesnej szkole. Jest to jednak praca trudna, bo od podstaw, często bowiem chodzi nie o doprecyzowanie znaczenia frazeologizmu, lecz o zaznajomienie

³⁷ Ibidem, s. 54.

³⁸ Zob. ibidem.

³⁹ Zob. J. PUZYNIŃNA: *O języku wartości w szkole*. „Polonistyka” 1996, nr 4, s. 199.

⁴⁰ Zob. między innymi D. KRZYŻYK, H. SYNOWIEC: *O potrzebie badań diagnostycznych nad frazeologią uczniów...*, s. 25; H. SYNOWIEC: *Rozumienie znaczenia związków frazeologicznych w szkole...*, s. 179–190; D. KRZYŻYK, H. SYNOWIEC: *Z badań nad związkami frazeologicznymi z komponentami nazw barw w języku uczniów...*; H. SYNOWIEC: *Problemy frazeologii w kształceniu językowym uczniów...*, s. 295.

⁴¹ Z. SALONI: *O kształceniu umiejętności pisania na wyższym poziomie nauki szkolnej*. Warszawa 1979, s. 110.

⁴² H. SYNOWIEC: *Rozumienie znaczenia związków frazeologicznych w szkole...*, s. 182.

uczniów z frazeologizmami zupełnie im nieznanymi (zarówno pod względem struktury, znaczenia, jak i możliwości użycia).

Odpowiedzi, które uzyskałam od ankietowanych gimnazjalistów, wyraźnie wykazały, że potoczne, intuicyjne rozumienie znaczeń wyrazów i związków frazeologicznych często różni się od ich definicji słownikowych. Artykuł ten dołącza więc do szeregu publikacji dydaktycznych wskazujących na potrzebę systematycznej pracy nad objaśnianiem znaczenia wyrazów i frazeologizmów na lekcjach języka polskiego. Warto również w świetle tej wiedzy postulować wszelkie działania mające na celu ocenę przydatności propozycji zestawów ćwiczeń słownikowo-frazeologicznych funkcjonujących we współczesnej szkole, zamieszczanych w podręcznikach szkolnych oraz w odrębnych opracowaniach. Należałoby też dokonać gruntownego oglądu i oceny wciąż poszerzającej się oferty słowników szkolnych (zwłaszcza słowników języka polskiego, poprawnej polszczyzny i słowników frazeologicznych).